

DE ACORDO COM O EDITAL Nº 001/2026 DO CONCURSO PÚBLICO
DO MUNICÍPIO DE TRINDADE (PE)



TRINDADE-PE

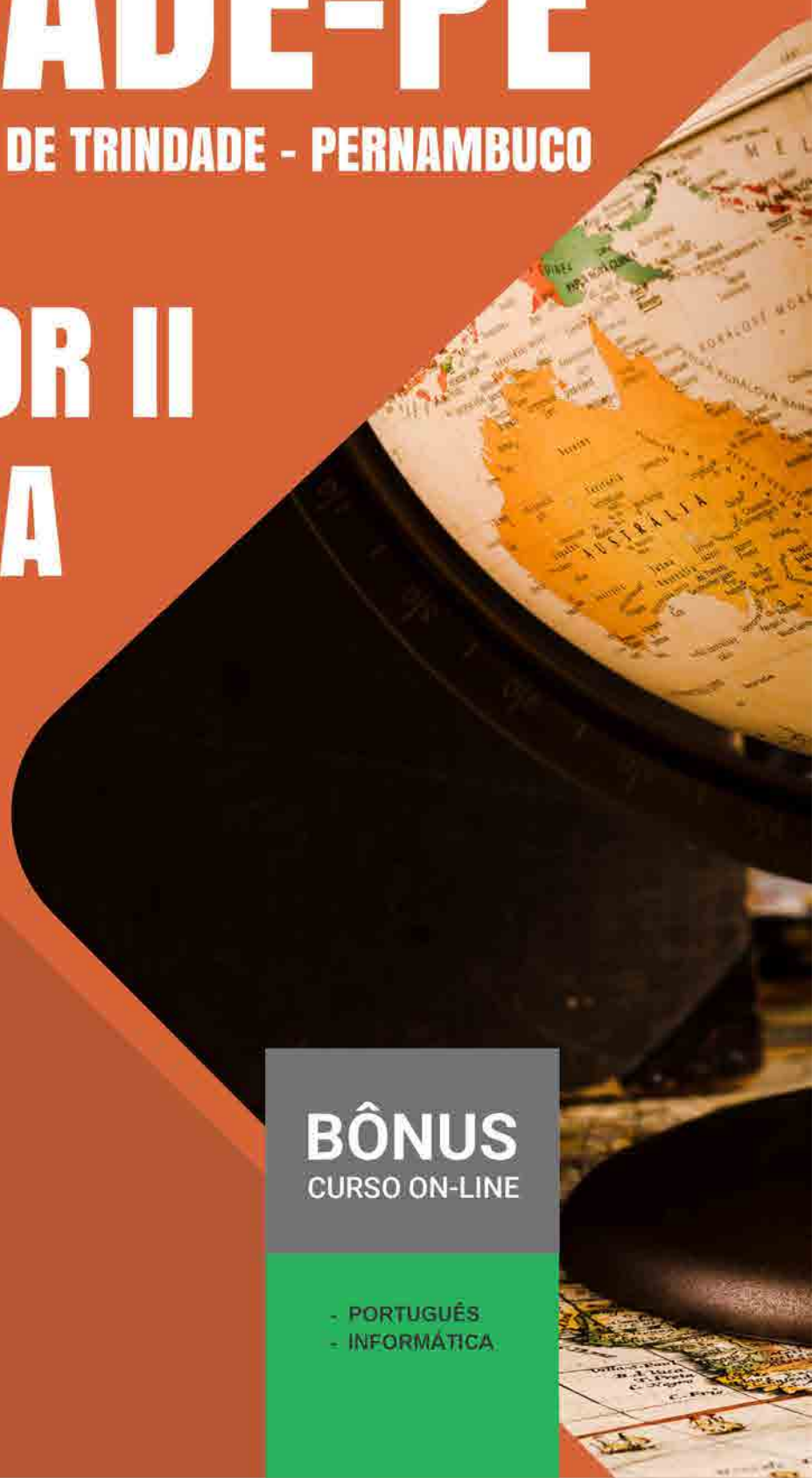
PREFEITURA MUNICIPAL DE TRINDADE - PERNAMBUCO

PROFESSOR II GEOGRAFIA

- ▶ Língua Portuguesa
- ▶ Legislação para professores
- ▶ Conhecimentos Profissionais
- ▶ Conhecimentos Pedagógicos

BÔNUS
CURSO ON-LINE

- PORTUGUÊS
- INFORMÁTICA





AVISO IMPORTANTE: **Este é um Material de Demonstração**

Este arquivo representa uma prévia exclusiva da apostila.

Aqui, você poderá conferir algumas páginas selecionadas para conhecer de perto a qualidade, o formato e a proposta pedagógica do nosso conteúdo. Lembramos que este não é o material completo.



POR QUE INVESTIR NA APOSTILA COMPLETA?



- × Conteúdo totalmente alinhado ao edital.
- × Teoria clara, objetiva e sempre atualizada.
- × Dicas práticas, quadros de resumo e linguagem descomplicada.
- × Questões gabaritadas.
- × Bônus especiais que otimizam seus estudos.

Aproveite a oportunidade de intensificar sua preparação com um material completo e focado na sua aprovação:
Acesse agora: www.apostilasopcao.com.br

Disponível nas versões impressa e digital, com envio imediato!

Estudar com o material certo faz toda a diferença na sua jornada até a APROVAÇÃO.





TRINDADE - PE

PREFEITURA MUNICIPAL DE TRINDADE - PERNAMBUCO

PROFESSOR II - GEOGRAFIA

EDITAL Nº 001/2026 DO CONCURSO
PÚBLICO DO MUNICÍPIO DE TRINDADE (PE)

CÓD: OP-043ST-26
7901204402146

ÍNDICE

Língua Portuguesa

1. Acentuação gráfica.....	7
2. Análise e interpretação de textos	8
3. Coerência textual; Coesão textual	9
4. Concordância nominal; Concordância verbal	10
5. Emprego da crase	12
6. Figuras de linguagem	13
7. Ortografia oficial	17
8. Pontuação	17
9. Regência nominal; Regência verbal	19
10. Significação das palavras (sinônimos, antônimos, homônimos e parônimos)	20
11. Tipos e gêneros textuais	20
12. Uso e colocação dos pronomes	21

Legislação para professores

1. Conselho Escolar e Conselho Municipal de Educação: Competências e atribuições	31
2. Constituição Federal (art. 205 a 214): Direito à educação e dever do Estado	35
3. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - Lei nº 8.069/1990): Direito à educação e deveres da escola	38
4. FUNDEB (Lei nº 14.113/2020): Financiamento da educação básica e controle social	80
5. Gestão democrática do ensino público: Princípios legais e participação da comunidade escolar.....	95
6. Gestão de patrimônio público escolar: Controle, conservação e responsabilidade sobre bens públicos	100
7. Lei de Acesso à Informação (Lei nº 12.527/2011): Transparência na administração escolar	100
8. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996): Organização da educação nacional e competências dos entes federativos.....	107
9. Plano Nacional de Educação (PNE - Lei nº 15.388/2026): Metas e responsabilidades dos municípios.....	127
10. Regimento Escolar: Natureza jurídica, elaboração e aplicação.....	132
11. Responsabilidade administrativa do gestor escolar: Atos administrativos e deveres funcionais	136

Conhecimentos Profissionais Professor II - Geografia

1. Planejamento e organização de aulas de Geografia	145
2. Organização da rotina e dos materiais utilizados nas aulas	148
3. Utilização de mapas, atlas, globos terrestres e recursos cartográficos.....	152
4. Leitura e interpretação de mapas, gráficos, tabelas e imagens geográficas	156
5. Ensino de localização, orientação e representação do espaço geográfico; Desenvolvimento de atividades sobre território, lugar, paisagem e região; Ensino de conteúdos relacionados ao espaço urbano e rural; Desenvolvimento de atividades sobre população, migração e distribuição populacional; Ensino de conteúdos relacionados às atividades econômicas e ao trabalho; Desenvolvimento de atividades sobre meio ambiente, recursos naturais e sustentabilidade; Ensino de conteúdos relacionados ao clima, relevo, hidrografia e vegetação; Desenvolvimento de atividades sobre formação e organização do território brasileiro	159

ÍNDICE

6. Utilização de recursos tecnológicos e ferramentas digitais no ensino de Geografia	173
7. Realização de atividades práticas de observação e análise do espaço geográfico.....	176
8. Adaptação de atividades aos diferentes níveis de aprendizagem dos alunos	180
9. Elaboração e aplicação de exercícios e atividades de Geografia; Correção e acompanhamento das atividades realizadas pelos alunos; Elaboração e aplicação de avaliações da aprendizagem em Geografia	183
10. Identificação e acompanhamento das dificuldades de aprendizagem dos alunos	194
11. Registro do desenvolvimento dos alunos e participação no planejamento pedagógico da escola	197

Conhecimentos Pedagógicos

1. Avaliação da aprendizagem	205
2. Currículo escolar	206
3. Desenvolvimento cognitivo e aprendizagem em Jean Piaget	209
4. Desenvolvimento sociocultural da aprendizagem em Lev Vygotsky.....	211
5. Didática e organização do ensino em José Carlos Libâneo	215
6. Educação e pedagogia crítica em Paulo Freire.....	219
7. Educação inclusiva e diversidade	222
8. Gestão democrática da escola	224
9. Interdisciplinaridade na educação em Ivani Fazenda	228
10. Legislação educacional brasileira. Políticas públicas educacionais	232
11. Planejamento de ensino	239
12. Projeto Político-Pedagógico (PPP).....	242
13. Psicologia da educação	247
14. Tendências pedagógicas na educação brasileira em Dermeval Saviani	249
15. Teorias da aprendizagem	253
16. Tecnologias educacionais no processo de ensino-aprendizagem	257
17. Trabalho pedagógico e interdisciplinaridade	260
18. Construtivismo na educação em Emília Ferreira	263
19. Avaliação mediadora em Jussara Hoffmann	267

LÍNGUA PORTUGUESA

ACENTUAÇÃO GRÁFICA

A acentuação gráfica consiste no emprego do acento nas palavras grafadas com a finalidade de estabelecer, com base nas regras da língua, a intensidade e/ou a sonoridade das palavras. Isso quer dizer que os acentos gráficos servem para indicar a sílaba tônica de uma palavra ou a pronúncia de uma vogal. De acordo com as regras gramaticais vigentes, são quatro os acentos existentes na língua portuguesa:

- **Acento agudo:** indica que a sílaba tônica da palavra tem som aberto.

Ex.: área, relógio, pássaro.

- **Acento circunflexo:** empregado acima das vogais “a” e “o” para indicar sílaba tônica em vogal fechada.

Ex.: acadêmico, âncora, avô.

- **Acento grave/crase:** indica a junção da preposição “a” com o artigo “a”.

Ex.: “Chegamos à casa”. Esse acento não indica sílaba tônica!

- **Til:** Sobre as vogais “a” e “o”, indica que a vogal de determinada palavra tem som nasal, e nem sempre recai sobre a sílaba tônica.

Ex.: a palavra órfã tem um acento agudo, que indica que a sílaba forte é “o” (ou seja, é acentoônico), e um til (~), que indica que a pronúncia da vogal “a” é nasal, não oral. Outro exemplo semelhante é a palavra bênção.

- **Monossílabas Tônicas e Átonas:** mesmo as palavras com apenas uma sílaba podem sofrer alteração de intensidade de voz na sua pronúncia.

Ex.: observe o substantivo masculino “dó” e a preposição “do” (contração da preposição “de” + artigo “o”).

Ao comparar esses termos, percebermos que o primeiro soa mais forte que o segundo, ou seja, temos uma monossílaba tônica e uma átona, respectivamente. Diante de palavras monossílabas, a dica para identificar se é tônica (forte) ou fraca átona (fraca) é pronunciá-las em uma frase, como abaixo:

“Sinto grande dó ao vê-la sofrer.”

“Finalmente encontrei a chave do carro.”

► Recebem acento gráfico

As monossílabas tônicas terminadas em:

- a(s) → pá(s), má(s);
- e(s) → pé(s), vê(s);
- o(s) → só(s), pôs.

As monossílabas tônicas formados por ditongos abertos -éis, -éu, -ói.

Ex.: réis, véu, dói.

Não recebem acento gráfico:

- **As monossílabas tônicas:** par, nus, vez, tu, noz, quis.
- As formas verbais monossilábicas terminadas em “-ê”, nas quais a 3ª pessoa do plural termina em “-eem”.

Importante: Antes do novo acordo ortográfico, esses verbos era acentuados.

Ex.: Ele lê → Eles ~~lêem~~ leem.

Exceção: o mesmo não ocorre com os verbos monossilábicos terminados em “-em”, já que a terceira pessoa termina em “-êm”. Nesses casos, a acentuação permanece acentuada.

Ex.: Ele tem → Eles têm; Ele vem → Eles vêm.

► Acentuação das palavras Oxítonas

As palavras cuja última sílaba é tônica devem ser acentuadas as oxítonas com sílaba tônica terminada em vogal tônica -a, -e e -o, sucedidas ou não por -s. *Ex.:* aliás, após, crachá, mocotó, pajé, vocês. Logo, não se acentuam as oxítonas terminadas em “-i” e “-u”.

Ex.: caqui, urubu.

► Acentuação das palavras Paroxítonas

São classificadas dessa forma as palavras cuja penúltima sílaba é tônica. De acordo com a regra geral, não se acentuam as palavras paroxítonas, a não ser nos casos específicos relacionados abaixo.

Observe as exceções:

- **Terminadas em -ei e -eis.** *Ex.:* amásseis, cantásseis, fizésseis, hóquei, jóquei, pônei, saudáveis.
- **Terminadas em -r, -l, -n, -x e -ps.** *Ex.:* bíceps, caráter, córtex, esfíncter, fórceps, fóssil, líquen, lúmen, réptil, tórax.
- **Terminadas em -i e -is.** *Ex.:* beribéri, bílis, biquíni, cáqui, cútis, grátis, júri, lápis, oásis, táxi.
- **Terminadas em -us.** *Ex.:* bônus, húmus, ônus, Vênus, vírus, tónus.
- **Terminadas em -om e -ons.** *Ex.:* elétrons, nêutrons, prótons.



AMOSTRA

▪ **Terminadas em -um e -uns.** *Ex.:* álbum, álbuns, fórum, fóruns, quórum, quórums.

▪ **Terminadas em -ã e -ão.** *Ex.:* bênção, bênções, imã, imãs, órfã, órfãs, órgão, órgãos, sótão, sótãos.

► **Acentuação das palavras Proparoxítonas**

Classificam-se assim as palavras cuja antepenúltima sílaba é tônica, e todas recebem acento, sem exceções.

Ex.: ácaro, árvore, bárbaro, cálida, exército, fétido, lâmpada, líquido, médico, pássaro, tática, trânsito.

► **Ditongos e Hiatos:**

Acentuam-se:

▪ Oxítonas com sílaba tônica terminada em abertos “_éu”, “_éi” ou “_ói”, sucedidos ou não por “_s”.

Ex.: anéis, fiéis, herói, mausoléu, sóis, véus.

▪ As letras “_i” e “_u” quando forem a segunda vogal tônica de um hiato e estejam isoladas ou sucedidas por “_s” na sílaba.

Ex.: caí (ca-i), país (pa-is), baú (ba-ú).

Não se acentuam:

▪ A letra “_i”, sempre que for sucedida por de “_nh”.

Ex.: moinho, rainha, bainha.

▪ As letras “_i” e o “_u” sempre que aparecerem repetidas.

Ex.: juuna, xiita. xiita.

▪ Hiatos compostos por “_ee” e “_oo”.

Ex.: creem, deem, leem, enjoo, magoo.

► **O Novo Acordo Ortográfico**

Confira as regras que levaram algumas palavras a perderem acentuação em razão do Acordo Ortográfico de 1990, que entrou em vigor em 2009:

Vogal tônica fechada -o de -oo em paroxítonas:

Ex.: enjão enjoo; magão magoo; perdão perdo; vôo; zôo zoo.

Ditongos abertos -oi e -ei em palavras paroxítonas:

Ex.: alcalóide alcaloide; andróide androide; alcalóide alcaloide; assembléia assembleia; asteróide asteroide; europa europeia.

Vogais -i e -u precedidas de ditongo em paroxítonas:

Ex.: feiúra feiura; maoísta maoista; taoísmo taoismo.

Palavras paroxítonas cuja terminação é -em, e que possuem -e tônico em hiato:

Isso ocorre com a 3ª pessoa do plural do presente do indicativo ou do subjuntivo. Exemplos: deem; lêem leem; relêem releem; revêem.

▪ **Palavras com trema:** somente para palavras da língua portuguesa. Exemplos: bilíngüe bilíngue; enxágüe enxágue; linguíça linguíça.

▪ **Paroxítonas homógrafas:** são palavras que têm a mesma grafia, mas apresentam significados diferentes. Exemplo: o verbo PARAR: pára para. Antes do Acordo Ortográfico, a flexão do verbo “parar” era acentuada para que fosse diferenciada da preposição “para”.

Atualmente, nenhuma delas recebe acentuação, assim:

▪ **Antes:** Ela sempre pára para ver a banda passar. [verbo / preposição]

▪ **Hoje:** Ela sempre para para ver a banda passar. [verbo / preposição]

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS

► **Definição Geral**

Embora correlacionados, compreensão e interpretação são processos distintos. A compreensão refere-se ao entendimento das informações explícitas do texto, enquanto a interpretação envolve a elaboração de conclusões fundamentadas a partir dessas informações.

Exemplificando, quando uma avaliação exige a compreensão de uma questão, a resposta encontra-se explicitamente no texto. Já a interpretação ocorre quando o leitor, a partir das informações textuais, elabora conclusões logicamente fundamentadas.

► **Compreensão de Textos**

A compreensão textual consiste na análise do que está explícito no texto, ou seja, na identificação da mensagem. Compreender um texto é assimilar intelectualmente sua mensagem, identificando com precisão as informações explícitas nele contidas.

Compreender um texto é captar, de forma objetiva, a mensagem transmitida por ele. Portanto, a compreensão textual envolve a decodificação da mensagem que é feita pelo leitor.

Por exemplo, ao ouvirmos uma notícia, automaticamente compreendemos a mensagem transmitida por ela, assim como o seu propósito comunicativo, que é informar o ouvinte sobre um determinado evento.

► **Interpretação de Textos**

É o entendimento que resulta da associação entre as ideias do texto, permitindo ao leitor inferir sentidos implícitos, sem ultrapassar os limites estabelecidos pelo próprio texto. Resumidamente, interpretar é atribuir sentido ao texto por meio de inferências e da relação entre suas ideias, sempre com base nos elementos linguísticos e discursivos apresentados.

A interpretação de textos compreende a habilidade de se chegar a conclusões específicas após a leitura de algum tipo de texto, seja ele escrito, oral ou visual.



LEGISLAÇÃO PARA PROFESSORES

CONSELHO ESCOLAR E CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO: COMPETÊNCIAS E ATRIBUIÇÕES

PARTICIPAÇÃO COLEGIADA NA ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA

► Natureza institucional do Conselho Escolar

O Conselho Escolar integra a organização participativa da unidade de ensino e cria um espaço formal para que diferentes segmentos da comunidade escolar intervenham em assuntos relevantes da vida institucional. Sua composição e seu funcionamento dependem das normas do sistema de ensino e do regimento aplicável, mas sua lógica central é colegiada: decisões, avaliações e encaminhamentos deixam de ficar restritos a uma única autoridade e passam a incorporar representação, debate e responsabilidade compartilhada. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional associa a gestão democrática do ensino público à participação dos profissionais da educação e das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. Essa referência dá ao colegiado uma função institucional vinculada à democratização da gestão, sem eliminar as competências próprias da direção, dos profissionais ou dos órgãos mantenedores.

Representação e vínculo com a comunidade escolar

A presença de representantes de diferentes segmentos amplia a capacidade do colegiado de perceber problemas sob perspectivas distintas. Famílias podem apresentar dificuldades relacionadas ao acesso, à comunicação e à permanência; estudantes podem revelar aspectos da convivência e da rotina que não aparecem nos registros administrativos; profissionais da escola contribuem com conhecimento pedagógico e operacional. A participação não transforma cada representante em defensor exclusivo de interesses particulares. A atuação colegiada exige considerar o interesse educacional comum, as normas vigentes e as condições concretas da unidade. Em uma situação de alteração do uso de espaços escolares, por exemplo, o debate pode reunir necessidades pedagógicas, segurança, acessibilidade, disponibilidade de ambientes e impacto sobre diferentes turmas antes da definição de um encaminhamento.

► Competências deliberativas, consultivas e de acompanhamento

As atribuições específicas são definidas pelas normas do respectivo sistema e pela regulamentação da unidade, razão pela qual não é adequado presumir que todos os Conselhos Escolares brasileiros possuam exatamente o mesmo conjunto de poderes. Em termos funcionais, esses colegiados podem exercer competências deliberativas nos assuntos que lhes forem legalmente atribuídos, emitir manifestações consultivas, acompanhar ações institucionais e colaborar com processos de avaliação e planejamento. O limite da competência é essencial: uma deliberação colegiada não pode substituir órgão ou autoridade quando a matéria estiver reservada a outra instância.

Projeto pedagógico, prioridades e controle social

A participação do Conselho Escolar pode alcançar o acompanhamento da proposta pedagógica, das prioridades institucionais e da aplicação de recursos cuja gestão admita participação colegiada. O valor do controle social está na combinação entre acesso à informação, discussão fundamentada e registro das decisões. Ao analisar a aquisição de materiais para uma atividade escolar, por exemplo, o colegiado pode relacionar a necessidade apresentada às prioridades pedagógicas e às condições orçamentárias, observando as regras aplicáveis. O conselho não funciona como simples homologador de decisões já tomadas; sua contribuição é mais consistente quando recebe informações suficientes, registra divergências e acompanha a execução do que foi decidido.

A tabela diferencia funções recorrentes do colegiado sem convertê-las em atribuições universais, pois o alcance concreto depende da regulamentação do sistema de ensino.



AMOSTRA

Função	Finalidade institucional	Manifestação típica
Deliberativa	Decidir matéria submetida à competência do colegiado	Aprovação ou definição colegiada dentro dos limites normativos
Consultiva	Oferecer análise antes de decisão de outra autoridade	Parecer, manifestação ou recomendação
Acompanhamento	Observar execução de ações e compromissos	Verificação de andamento, registros e resultados
Mobilizadora	Favorecer participação da comunidade	Articulação de segmentos e ampliação do diálogo

A distinção mostra que participar não significa necessariamente decidir em caráter final. Uma mesma questão pode envolver consulta do conselho, decisão de autoridade competente e posterior acompanhamento colegiado. Identificar a natureza de cada atuação evita confundir cooperação institucional com transferência indevida de competência.

Participação informada e responsabilidade coletiva

A participação ganha consistência quando os membros conseguem compreender o problema antes de se posicionar. Isso pressupõe apresentação clara de dados institucionais pertinentes, tempo para manifestação e definição precisa do que está sob decisão. Em uma discussão sobre horários de atividades coletivas, por exemplo, opiniões podem ser confrontadas com disponibilidade de profissionais, transporte, alimentação e organização das famílias. O colegiado transforma interesses diversos em decisão institucional quando trabalha com critérios explícitos e registra as razões do encaminhamento. A responsabilidade continua distribuída conforme as atribuições: participar da decisão não torna todos os membros executores administrativos, mas cria compromisso com o acompanhamento do que foi validamente deliberado.

ATUAÇÃO DO CONSELHO MUNICIPAL NO SISTEMA DE ENSINO

► Posição institucional e abrangência municipal

O Conselho Municipal de Educação atua em escala distinta da unidade escolar. Quando instituído no âmbito do sistema municipal e dotado das competências previstas na legislação local, participa da organização normativa, consultiva, deliberativa e de acompanhamento da educação municipal. Sua referência não é apenas uma escola, mas o conjunto de matérias educacionais submetidas à esfera municipal. A Constituição Federal atribui aos municípios atuação prioritária na educação infantil e no ensino fundamental e estabelece organização dos sistemas de ensino em regime de colaboração. A Lei de Diretrizes e Bases disciplina a organização dos sistemas e oferece a moldura geral dentro da qual a legislação municipal estrutura seus órgãos.

Normatização e interpretação no âmbito de competência

Uma diferença importante está na possibilidade de o Conselho Municipal exercer funções normativas quando a legislação do sistema assim estabelece. Isso significa editar atos gerais sobre matérias educacionais inseridas em sua competência, detalhando procedimentos e requisitos dentro dos limites das normas superiores. Não se trata de criar regras sem fundamento jurídico nem de substituir a legislação nacional. A atividade normativa organiza a aplicação local das regras educacionais. Um cenário concreto ocorre quando o sistema municipal precisa disciplinar procedimentos administrativos aplicáveis às instituições sob sua competência: o conselho pode estabelecer parâmetros se possuir base normativa para fazê-lo, respeitando a hierarquia jurídica e as atribuições de outros órgãos.

► Credenciamento, autorização e supervisão conforme a legislação local

Em determinados sistemas municipais, o conselho recebe competências relacionadas à autorização, ao credenciamento, à supervisão ou a outros atos regulatórios sobre instituições e etapas educacionais inseridas no campo municipal. A existência e o alcance dessas atribuições devem ser verificados na legislação de cada município. Não é correto afirmar que todo Conselho Municipal pratica os mesmos atos. A estrutura federativa permite diversidade organizacional, desde que respeitadas as normas gerais da educação nacional e a distribuição constitucional de responsabilidades.

Planejamento educacional e acompanhamento das políticas

O colegiado municipal também pode contribuir para o acompanhamento de políticas públicas educacionais, planos, diretrizes e indicadores administrativos produzidos pelos órgãos competentes. Sua atuação favorece continuidade institucional porque permite que decisões sejam discutidas em instância colegiada que não se confunde com a administração cotidiana de uma escola. Considere uma expansão planejada da oferta de educação infantil: o conselho pode analisar aspectos submetidos à sua competência, acompanhar a adequação às normas do sistema e formular manifestações institucionais. A execução material das obras, a gestão de pessoal e outras providências administrativas permanecem com os órgãos responsáveis, conforme a repartição local de atribuições.



CONHECIMENTOS PROFISSIONAIS

PLANEJAMENTO E ORGANIZAÇÃO DE AULAS DE GEOGRAFIA

INTENCIONALIDADE DIDÁTICA E RECORTE GEOGRÁFICO

O planejamento docente em Geografia transforma um tema amplo em uma sequência de decisões sobre conceitos, linguagens, escalas, tempo e formas de participação. A organização ganha consistência quando cada aula possui uma finalidade geográfica identificável: localizar, comparar, relacionar, explicar transformações, reconhecer padrões espaciais ou interpretar representações. Isso impede que o conteúdo se reduza a uma coleção de informações desconectadas e permite que os alunos percebam relações entre fenômenos naturais, sociais, econômicos e culturais.

► Objetivos ligados a conceitos e operações espaciais

Um objetivo bem formulado combina o conteúdo com uma ação intelectual observável. Em uma aula sobre mobilidade urbana, por exemplo, não basta prever que a turma “conheça os transportes”. É mais preciso organizar situações em que os alunos comparem trajetos, identifiquem centralidades, relacionem tempo de deslocamento e infraestrutura e expliquem por que determinados fluxos se concentram em certas vias. A clareza do objetivo orienta a escolha do mapa, das perguntas, do tempo destinado à discussão e do produto que será elaborado. Também facilita perceber se a tarefa proposta realmente mobiliza raciocínio geográfico ou apenas solicita reprodução de informações.

Delimitação do que o aluno deverá fazer

A ação prevista precisa corresponder às condições reais da turma e aos conhecimentos que já foram trabalhados. Se os alunos ainda estão consolidando a leitura de legenda, uma atividade que exija interpretar simultaneamente escala, orientação, símbolos proporcionais e séries temporais pode gerar dificuldades que não decorrem do conceito central. O planejamento pode, então, distribuir essas operações em etapas: primeiro reconhecer elementos básicos da representação, depois comparar áreas e somente então formular explicações. O mesmo princípio vale para textos, imagens e dados numéricos. A complexidade deve crescer pela articulação progressiva de operações, e não pelo acúmulo súbito de exigências.

► Seleção e encadeamento dos conteúdos

A escolha de conteúdos deve considerar a relação entre o fenômeno, a escala espacial adequada e o tempo disponível. Um problema de enchentes urbanas, por exemplo, pode envolver impermeabilização do solo, relevo, drenagem, ocupação de várzeas, manutenção de sistemas de escoamento e intensidade

das chuvas. Em uma única aula, tentar desenvolver todos esses aspectos com igual profundidade pode dispersar o foco. O planejamento pode selecionar uma questão central, como a relação entre impermeabilização e escoamento superficial, e reservar outros componentes para momentos posteriores, mantendo explícitas as conexões entre eles.

Escala, complexidade e progressão

A sequência dos conteúdos também depende da passagem entre escalas. Uma ocorrência observada perto da escola pode servir de ponto de partida para compreender processos presentes em outras partes da cidade, mas a ampliação não deve transformar o caso local em regra universal. O professor pode organizar comparações entre ruas com diferentes condições de pavimentação, mapas de uso do solo e representações simplificadas da microbacia urbana. Em seguida, a turma pode discutir como decisões de ocupação tomadas em áreas distintas repercutem no sistema de drenagem. A aula, assim, articula experiência próxima e explicação espacial mais abrangente sem perder o recorte definido.

Outro aspecto importante é a relação entre uma aula isolada e a sequência mais longa em que ela se insere. Um conteúdo pode ser retomado em contextos diferentes sem repetir a mesma tarefa. A noção de escala, por exemplo, pode aparecer ao comparar bairros, ao interpretar uma rede urbana e ao discutir um fenômeno ambiental. O planejamento de médio prazo permite distribuir essas retomadas, alternando representações e níveis de complexidade. Isso dá continuidade conceitual ao trabalho e evita concentrar todas as exigências de um tema em um único encontro.

A coerência também depende de antecipar o vocabulário que será necessário. Termos como rede, fluxo, centralidade, bacia, densidade ou uso do solo precisam aparecer ligados a situações em que façam diferença para interpretar o espaço. Inserir muitos conceitos sem função analítica tende a dispersar a atenção. Por outro lado, deixar de nomear uma relação que os alunos já percebem limita a possibilidade de generalização. Planejar inclui decidir quais palavras serão introduzidas, quais serão retomadas e quais poderão ser construídas a partir das representações usadas em aula.



AMOSTRA

DO ESPAÇO VIVIDO AO PROBLEMA GEOGRÁFICO

Uma aula de Geografia se torna mais investigativa quando parte de uma situação espacial que pode ser descrita, localizada, comparada e explicada. O cotidiano oferece muitos pontos de entrada, mas o planejamento precisa transformar a experiência em problema geográfico. Perguntas como “onde ocorre?”, “com que intensidade?”, “em relação a quê?”, “quais fluxos atravessam essa área?” e “que transformações são visíveis?” ajudam a converter uma observação dispersa em investigação orientada.

► Levantamento de referências próximas e conhecimentos prévios

Antes de definir a atividade principal, é útil antecipar quais referências espaciais os alunos provavelmente dominam e quais precisam ser construídas. Em uma sequência sobre transporte municipal, a turma pode conhecer nomes de bairros e vias sem compreender hierarquias viárias, conexões entre centralidades ou diferenças entre distância física e tempo de deslocamento. O planejamento pode prever um levantamento inicial com croquis de trajetos cotidianos, identificação de pontos de parada e comparação entre caminhos. Essas produções não servem apenas para iniciar a conversa: elas fornecem indícios sobre vocabulário espacial, noções de orientação, capacidade de representar percursos e maneiras de explicar escolhas.

O entorno como fonte de questões, não como limite

O espaço vivido deve funcionar como referência concreta, mas a aprendizagem não pode ficar restrita ao que é imediatamente visível. Uma rota entre casa, escola e centro comercial permite discutir acessibilidade e circulação, porém também pode abrir questões sobre redes urbanas, oferta desigual de serviços e organização do território municipal. O planejamento deve explicitar o movimento entre o caso conhecido e outros contextos. Ao comparar um mapa local com uma representação de outra cidade, por exemplo, o aluno percebe que ruas, terminais e centralidades assumem configurações diferentes conforme história urbana, relevo, densidade de ocupação e decisões de infraestrutura.

As decisões de planejamento podem ser verificadas por dimensões distintas. A tabela organiza alguns critérios úteis para manter coerência entre o foco geográfico e o desenho da aula.

Dimensão	Pergunta de planejamento	Evidência esperada na aula	Risco quando é ignorada
Conceito central	Qual ideia geográfica organiza o conteúdo?	Uso adequado do conceito em explicações	Atividades desconectadas
Escala espacial	Em que recorte o fenômeno será analisado?	Comparações compatíveis com o recorte	Generalizações indevidas
Linguagem	Que representação favorece a análise?	Leitura ou produção coerente de mapas, gráficos ou imagens	Recurso usado apenas como ilustração
Ação do aluno	Que operação intelectual será realizada?	Localização, comparação, relação ou explicação identificável	Participação sem objetivo cognitivo claro
Tempo	Quanto cada etapa exige?	Desenvolvimento sem interrupção de tarefas essenciais	Encerramento apressado ou excesso de espera

A tabela evidencia que o planejamento não é uma lista de materiais e assuntos. O mapa mais detalhado pode ser inadequado se exigir convenções ainda não dominadas; uma pergunta interessante pode perder força se não houver tempo para comparar evidências; uma atividade de grupo pode produzir pouca aprendizagem se a tarefa não indicar o que precisa ser observado. As dimensões se condicionam mutuamente e precisam ser ajustadas antes da aula e durante sua realização.

► Formulação de perguntas orientadoras

Perguntas orientadoras devem abrir espaço para análise sem serem tão amplas que qualquer resposta pareça suficiente. Em vez de perguntar somente “como é o trânsito do bairro?”, o professor pode solicitar que os alunos identifiquem os trechos com maior concentração de linhas de ônibus, comparem a proximidade desses trechos com áreas comerciais e expliquem como a disposição das vias influencia os deslocamentos. A pergunta já contém uma direção de investigação, mas não entrega a relação que deve ser construída. Ela também permite mobilizar mapas de trajetos, observações do cotidiano e esquemas feitos pelos próprios alunos.

Encadeamento entre descrição, relação e explicação

Uma boa sequência pode começar pela descrição controlada, avançar para relações e chegar à explicação. Primeiro, a turma identifica onde estão os principais fluxos. Depois, compara esses fluxos com usos do solo e pontos de atração. Por fim, propõe razões para a concentração observada e discute limites das evidências disponíveis. Essa passagem é importante porque explicações geográficas exigem mais do que nomear elementos. Ao planejar as perguntas em cadeia, o professor evita saltos em que se pede uma interpretação complexa antes de os alunos reconhecerem as informações necessárias para sustentá-la.



CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

¹O termo avaliar tem sido associado a fazer prova, fazer exame, atribuir notas, repetir ou passar de ano. Nela a educação é imaginada como simples transmissão e memorização de informações prontas e o educando é visto como um ser paciente e receptivo. Em uma concepção pedagógica mais moderna, a educação é concebida como experiência de vivências múltiplas, agregando o desenvolvimento total do educando. Nessa abordagem o educando é um ser ativo e dinâmico, que participa da construção de seu próprio conhecimento. Nesse ponto de vista, a avaliação admite um significado orientador e cooperativo.

A avaliação do processo de ensino e aprendizagem, é realizada de forma contínua, cumulativa e sistemática na escola, com o objetivo de diagnosticar a situação de aprendizagem de cada aluno, em relação à programação curricular. A avaliação não deve priorizar apenas o resultado ou o processo, mas deve como prática de investigação, interrogar a relação ensino-aprendizagem e buscar identificar os conhecimentos construídos e as dificuldades de uma forma dialógica. O erro passa a ser considerado como pista que indica como o educando está relacionando os conhecimentos que já possui com os novos conhecimentos que vão sendo adquiridos, admitindo uma melhor compreensão dos conhecimentos solidificados, interação necessária em um processo de construção e de reconstrução. O erro, nesse caso, deixa de representar a ausência de conhecimento adequado. Toda resposta ao processo de aprendizagem, seja certa ou errada, é um ponto de chegada, por mostrar os conhecimentos que já foram construídos e absorvidos, e um novo ponto de partida, para um recomeço possibilitando novas tomadas de decisões.

A avaliação, dessa forma, tem uma função prognóstica, que avalia os conhecimentos prévios dos alunos, considerada a avaliação de entrada, avaliação de input; uma função diagnóstica, do dia a dia, a fim de verificar quem absorveu todos os conhecimentos e adquiriu as habilidades previstas nos objetivos estabelecidos. Para José Eustáquio Romão, existe também uma função classificatória, avaliação final, que funciona como verificação do nível alcançado pelos alunos, avaliação de output. Através da função diagnóstica podemos verificar quais as reais causas que impedem a aprendizagem do aluno. O exemplo classificatório de avaliação oficializa a visão de sociedade excludente adotada pela escola.

► ²Tipos de Avaliação

Assim como as crianças e adolescentes aprendem de diferentes formas, avaliar esses conhecimentos também exige essa diversidade. Ao aderir a essa prática, os professores passam a ter uma dimensão mais completa e integral dos alunos.

Os principais tipos de avaliação são a diagnóstica, formativa, somativa e externa.

Avaliação diagnóstica

Como o próprio nome indica, esta modalidade possibilita identificar e mapear os saberes dos estudantes em relação a determinado objeto do conhecimento ou habilidade. No ciclo de alfabetização, a avaliação diagnóstica também pode ser chamada de sondagem e acontece periodicamente para acompanhar os avanços das crianças.

O mais comum é que aconteça no início de cada bimestre. Porém, o mais indicado é aumentar a frequência. “Ela deve acontecer várias vezes. A cada novo trabalho ou objeto de conhecimento precisamos de um diagnóstico”, diz Kátia Chiaradia.

A avaliação diagnóstica deve ser capaz de verificar as lacunas, identificar os avanços e os pontos de destaque da turma. Esses dados são utilizados para orientar o planejamento docente e podem nortear, por exemplo, a organização de agrupamentos produtivos.

Olhar para aspectos socioemocionais e mapear interesses, hábitos e realidade de cada aluno também são pontos interessantes de se considerar na hora de planejar o diagnóstico.

Não existe um modelo único para esse tipo de avaliação: ela pode ser realizada utilizando metodologias ativas, roda de conversa ou ser um modelo mais próximo das provas tradicionais.

Muitas secretarias de educação utilizam diagnósticos em rede como um termômetro geral das escolas. Mesmo nesses casos, é importante que o professor realize o seu próprio diagnóstico como forma de complementar as informações e conhecer mais o perfil da turma.

Avaliação formativa (contínua ou processual)

A avaliação processual acontece ao longo do processo de aprendizagem, sempre a partir de um diagnóstico. Conforme acompanha o processo da turma, o professor tem as evidências necessárias para pensar em boas intervenções e saber quando é necessário mudar o percurso – isto é, não é preciso aguardar o término do bimestre para verificar que uma estratégia não funcionou ou que os alunos ainda estão com dificuldade em determinada habilidade.

Para fazer essa avaliação, podem ser utilizadas ferramentas como, por exemplo:

- Produções orais, em grupo e individuais.
- Pesquisas.
- Seminários.

¹ <https://educador.brasilecola.uol.com.br/trabalho-docente/avaliacao-escolar.htm>

² <https://novaescola.org.br/conteudo/8778/o-que-e-avaliacao>



AMOSTRA

- Estudos de caso.
- Autoavaliação.
- Questionários.

Já para analisar os resultados, utilizam-se rubricas com diferentes níveis de performance. Esses critérios permitem que o professor oriente a observação. Eles devem estar sempre alinhados aos objetivos de aprendizagem previstos naquela atividade ou projeto e conter as evidências para demonstrar que o estudante aprendeu - saiba o que levar em conta para fazer esse trabalho nos Anos Iniciais. Essas expectativas devem ser comparilhadas com a turma.

Um tipo de avaliação formativa é a comparativa, que visa promover uma análise entre o que o aluno sabia antes de determinada atividade e depois.

Avaliação somativa

É a modalidade mais tradicional de avaliação e caracteriza-se por evidenciar se os alunos dominam determinado conjunto de habilidades. Comumente, acontece ao final do bimestre ou sequência didática. Ao final, atribui-se um conceito ou nota numérica para o desempenho dos estudantes.

Pode ser dissertativa ou de múltipla escolha. É importante que as perguntas sejam claras e, pela resolução da questão, o professor consiga evidenciar as aprendizagens.

Avaliações externas

São provas realizadas em larga escala para avaliar o sistema educacional e auxiliam na construção de uma visão sistêmica sobre como está a aprendizagem no território.

Dentro da escola, os resultados dos estudantes também devem ser analisados, porém os descritores dessas avaliações não devem orientar o planejamento docente – isto é, o objetivo do professor é desenvolver habilidades do currículo, não preparar os alunos para essas provas.

CURRÍCULO ESCOLAR

► Definição de Currículo

O conceito de currículo, no campo da educação, vai além de uma lista de conteúdos a serem ensinados ou de disciplinas organizadas em uma grade escolar. Embora essa seja a visão tradicional, mais restrita, abordagens contemporâneas ampliam a compreensão do currículo, reconhecendo-o como um instrumento que estrutura as experiências de ensino e aprendizagem e reflete uma série de fatores culturais, políticos e sociais.

O currículo, portanto, é uma construção social e histórica que expressa as intencionalidades educacionais de uma sociedade em um dado momento.

► Currículo Formal

O currículo formal refere-se ao conjunto de diretrizes e orientações oficiais que definem os conhecimentos e habilidades a serem ensinados nas instituições de ensino. Esse currículo é elaborado por órgãos reguladores, como o Ministério da Educação (MEC) no Brasil, e materializado em documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ele estabelece, por

exemplo, quais conteúdos devem ser abordados em cada nível de ensino, além de prever as competências que os estudantes devem desenvolver ao longo da educação básica.

Entre os elementos que compõem o currículo formal, destacam-se:

- Conteúdos específicos de áreas do conhecimento (como Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, etc.);
- Metodologias e estratégias de ensino recomendadas;
- Critérios de avaliação e desempenho dos alunos.
- Embora o currículo formal tenha uma importância central na organização do ensino, ele não abarca toda a complexidade das experiências educacionais vividas na escola.

► Currículo Oculto

O conceito de currículo oculto refere-se aos valores, atitudes e normas sociais que são transmitidos implicitamente nas práticas escolares, mesmo sem estarem formalmente previstos nos documentos oficiais. Esses elementos “ocultos” podem moldar de maneira significativa as experiências dos estudantes, influenciando a formação de identidades e a socialização dos indivíduos.

Alguns exemplos de currículo oculto incluem:

- Relações de poder e hierarquia no ambiente escolar, como as interações entre professores e alunos;
- Expectativas comportamentais, como disciplina, pontualidade e obediência às regras;
- Valores culturais implícitos, que podem favorecer determinados grupos sociais, étnicos ou de gênero em detrimento de outros.
- Esse currículo oculto desempenha um papel importante na perpetuação de normas sociais e culturais, às vezes reforçando desigualdades ou preconceitos, e por isso é objeto de crítica e análise por diversos estudiosos da educação.

► Currículo em Ação (Práticas Curriculares)

O currículo em ação é a forma como o currículo se realiza no cotidiano da sala de aula. É o processo de implementação das diretrizes curriculares pelos professores, considerando as interações com os alunos, os recursos disponíveis e o contexto escolar. Essa dimensão do currículo revela que o planejamento formal nem sempre corresponde à prática real, uma vez que diversos fatores, como a formação docente, as condições da escola e o perfil dos estudantes, influenciam o que efetivamente é ensinado.

É nesse espaço que o currículo se torna um processo dinâmico e adaptável, uma vez que as ações dos educadores podem flexibilizar ou reinterpretar o que foi previsto formalmente, respondendo a contextos específicos. Por isso, muitos estudiosos falam do currículo como uma prática social viva, moldada e reconfigurada diariamente pelas interações na escola.

► Currículo e a Formação Integral do Aluno

De maneira geral, o currículo desempenha um papel fundamental na formação integral dos alunos, que vai além do domínio de conteúdos acadêmicos. O currículo, formal ou oculto, é um meio pelo qual os estudantes são inseridos nas normas culturais e sociais de sua sociedade, aprendem a conviver com a diversidade e desenvolvem competências que os capacitam para atuar de maneira crítica e responsável em seu meio.





GOSTOU DESSE MATERIAL?

Imagine o impacto da versão **COMPLETA** na sua preparação. É o passo que faltava para garantir aprovação e conquistar sua estabilidade. Ative já seu **DESCONTO ESPECIAL!**

EU QUERO SER APROVADO!

